

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ  
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC  
À TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
JOHANNE THIBEAULT

ÉTUDE COMPARATIVE D'UN PROGRAMME DE MENTORAT  
ET DU PROGRAMME QUÉBÉCOIS DE PROBATION  
DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

DÉCEMBRE 1994

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## RÉSUMÉ

Ce mémoire vient tout d'abord faire un bref historique de la formation et de l'accréditation des enseignants au Québec. Il poursuit en ciblant une problématique précise, soit celle de l'inefficacité du processus de probation actuel. En faisant les liens entre une expérience personnelle décevante et les observations du M.E.Q. en matière de probation, la recherche nous amène à trouver des solutions aux problèmes vécus pendant cette période d'entrée en profession.

Un deuxième chapitre nous fait alors découvrir les programmes de mentorat américains. L'étude de ces éléments structurels et dynamiques démontre ses avantages d'où sa popularité et son grand succès dans plusieurs états américains.

Le mémoire fait ensuite la même étude du programme de probation québécois, en ressortant ses éléments structurels et dynamiques. C'est à la suite de cette étude que le programme de mentorat est comparé au programme de probation. Chacun des éléments étant comparés, le mémoire fait ainsi ressortir les avantages et les lacunes de chacun des programmes.

Ce mémoire achève en proposant les adaptations et les créations susceptibles d'enrichir notre programme de probation québécois en tenant compte de nos réalités politiques, sociales, économiques, syndicales et éducatives.

## REMERCIEMENTS

Je désire remercier madame Colette Baribeau, docteur en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Sa confiance, son soutien, son enthousiasme et sa compétence se sont avérés un apport essentiel à la présente démarche.

Merci Colette pour tant de compréhension et de générosité!

Je souhaite également remercier ma famille, Douglas, Hélène et Daniel qui ont toujours cru en moi et n'ont jamais cessé de m'encourager à travers cette démarche souvent difficile. Merci à vous tous!

Finalement, merci Luc! C'est toi au quotidien qui m'accompagnait dans les hauts et les bas de ce périple de deux années... Merci!

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	ii
REMERCIEMENTS .....	iii
TABLE DES MATIERES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	vi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I : Problématique .....	3
1.1 Historique de la formation et de l'accréditation des enseignants au Québec .....	3
1.2 La probation et le stage .....	6
1.2.1 Réglementation de la probation .....	6
1.2.2 Le stage probatoire : des exigences ministérielles à la réalité d'une école .....	9
1.3 Projet de modification du système de probation .....	16
1.4 Question de recherche .....	18
1.5 Objectif de recherche .....	18
1.6 Définition des concepts utilisés .....	19
CHAPITRE II : Cadre d'analyse .....	21
CHAPITRE III : Programme de mentorat américain .....	25
3.1 Éléments structurels du programme de mentorat .....	25
3.1.1 But du programme .....	25
3.1.2 Profils des participants .....	28
3.1.3 Tâches des participants .....	29
3.1.4 Insertion du programme dans la formation .....	31
3.1.5 Rattachement administratif .....	32
3.2 Éléments dynamiques du programme de mentorat .....	33
3.2.1 Les relations entre les participants .....	33
3.2.2 Les activités d'accompagnement .....	35

CHAPITRE IV : Programme de probation québécois .....	37
4.1 Éléments structurels du programme de probation .....	37
4.1.1 But du programme .....	37
4.1.2 Profils des participants .....	38
4.1.3 Tâches des participants .....	39
4.1.4 Insertion du programme dans la formation .....	43
4.1.5 Rattachement administratif .....	43
4.2 Éléments dynamiques du programme de probation .....	44
4.2.1 Les relations entre les participants .....	44
4.2.2 Les activités d'accompagnement .....	45
CHAPITRE V : Comparaison des programmes de mentorat et de probation ....	47
5.1 Comparaison des éléments structurels des programmes .....	47
5.1.1 Buts des programmes .....	47
5.1.2 Profils des participants .....	49
5.1.3 Tâches des participants .....	53
5.1.4 Insertion du programme dans la formation .....	60
5.1.5 Rattachement administratif .....	61
5.2 Comparaison des éléments dynamiques des programmes .....	63
5.2.1 Les relations entre les participants .....	63
5.2.2 Les activités d'accompagnement .....	65
CHAPITRE VI : Vers un modèle de programme d'insertion professionnelle ....	68
CONCLUSION .....	76
BIBLIOGRAPHIE .....	78

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I : Buts des programmes .....	48
TABLEAU II : Profils du "mentor" et de l'enseignant-associé .....	50
TABLEAU III : Profils du protégé et du probaniste .....	51
TABLEAU IV : Profils des directeurs .....	52
TABLEAU V : Profils du conseiller et du comité de stage .....	52
TABLEAU VI : Tâches du "mentor" et de l'enseignant-associé .....	54
TABLEAU VII : Tâches du protégé et du probaniste .....	56
TABLEAU VIII : Tâches des directeurs .....	57
TABLEAU IX : Tâches du conseiller et du comité de stage .....	59
TABLEAU X : Insertion des programmes dans la formation .....	61
TABLEAU XI : Rattachement administratif des programmes .....	62
TABLEAU XII : Relations entre les participants dans les programmes .....	64
TABLEAU XIII : Activités d'accompagnement dans les programmes .....	66

## INTRODUCTION

Ce mémoire s'inscrit dans les études et les recherches qui portent sur les programmes d'entrée en profession des enseignants, plus spécifiquement, pour ce travail de recherche, les programmes de mentorat américains et de probation québécois.

Notre premier chapitre consacre plusieurs pages à l'historique de la formation et l'accréditation des enseignants au Québec. Cet historique nous permet de mieux comprendre la problématique concernant le programme de probation québécois actuel. À cet effet, l'auteur choisit de raconter son expérience de la probation en rejoignant le projet de modification du programme du M.E.Q.

Le deuxième chapitre présente la méthodologie utilisée pour cette recherche en expliquant l'identification des éléments constitutifs d'un programme et l'organisation de la structure de la comparaison des deux programmes étudiés.

Le troisième chapitre décrit le programme de mentorat américain, en analysant les éléments structurels et dynamiques qui le composent.

Le quatrième chapitre reprend la même structure de comparaison, en étudiant les éléments structurels et dynamiques du programme de probation québécois.



Le cinquième chapitre dresse une comparaison entre ces deux programmes, en analysant leurs éléments structurels et dynamiques. Ce chapitre tente de faire ressortir les ressemblances et les différences de chacun des programmes.

Le sixième chapitre propose des pistes d'enrichissement du programme de probation québécois, à la lumière du programme de mentorat. L'auteur souligne les éléments de l'environnement scolaire québécois qui permettent d'assurer l'insertion de tels ajouts au programme québécois.

Les six chapitres constituant ce mémoire se veulent une réflexion pour tout lecteur qui constate les difficultés liées à l'entrée dans la profession enseignante. Ce mémoire tente d'identifier quels sont les éléments d'un programme de probation qui feraient en sorte que les jeunes enseignants aiment la profession et y demeurent.

## CHAPITRE I

### Problématique

Depuis plusieurs années, le système de probation des enseignants est continuellement remis en question. Ayant personnellement vécu une probation décevante, nous voulons tenter de répondre à l'invitation du ministère de l'Éducation en réfléchissant à des options possibles en matière d'intégration à la pratique professionnelle. Ce chapitre trace tout d'abord un historique de la formation et de l'accréditation des enseignants au Québec. Des éléments tels la probation, le stage et sa réglementation, sont abordés de façon à mettre en lumière les difficultés rencontrées lors de la probation. À propos de ce dernier élément, nous décrivons notre expérience personnelle afin d'illustrer les traits signifiants de la problématique. Le projet de modification du système de probation est ensuite décrit. Cette problématique se termine par la question et l'objectif de recherche et la définition des concepts utilisés tout au long de ce mémoire.

#### 1.1 Historique de la formation et de l'accréditation des enseignants au Québec

La formation et l'accréditation des enseignants au Québec subissent, au cours des années, de multiples transformations. Il importe donc de bien situer le problème de cette recherche en commençant par tracer les grandes lignes de l'histoire de la

formation et de l'accréditation des enseignants. Pour ce faire, les travaux de Gagnon (1992) sont retenus.

Ce texte trace un bref historique de la formation des maîtres et Gagnon en dégage deux grandes périodes : une première période préuniversitaire, qui s'étend de 1801 à 1969, et une seconde, qui débute en 1969 avec la création des facultés des sciences de l'éducation et qui va jusqu'à nos jours.

#### De 1801 à 1969 : la structuration

Depuis 1801, nous retrouvons trois étapes. La première étape (1801-1856) concerne l'implantation au Québec d'un mode d'accréditation des enseignants. C'est ainsi qu'en 1836, une première loi instituant les écoles normales voit le jour. L'établissement de programmes de formation des maîtres, des conditions d'admission à la profession et d'examens de compétence des instituteurs sont directement visés par cette loi.

Ces examens de compétence portent sur les contenus de chacune des matières étudiées durant le temps de la scolarisation des élèves. Le programme de formation permet, pendant la dernière année, à un étudiant en pédagogie de l'école normale de faire ses stages à l'école d'application où il est suivi et évalué à la fois par ses professeurs de pédagogie et par ceux responsables de l'enseignement des disciplines scolaires (Thibeault, 1994).

En 1856, la loi 19 établit des écoles normales à Québec et à Montréal. La formation et l'accréditation des enseignants de l'école normale sont à l'étude pendant la deuxième étape (1856-1939). Des règlements portant sur la préparation des maîtres sont écrits par le comité catholique, en 1875. Le brevet d'enseignement est émis par le bureau des examinateurs catholiques (1898). Enfin, les écoles normales sont reconnues comme lieu officiel d'accréditation ministérielle des maîtres en 1939.

La troisième étape (1953-1969) permet une liaison entre les écoles normales, les collèges classiques et les universités. En 1954, les bacheliers en pédagogie sont admis aux examens du brevet A. Le Rapport Parent (1963-1966), qui avait pour but de démocratiser et rendre l'éducation accessible à tous :

...favorise l'intégration de la formation des maîtres du primaire et du secondaire à l'ordre universitaire supprimant de ce fait les écoles normales qui avaient assumé cette tâche depuis 1939. En 1966, le règlement numéro 4 sur le permis et le brevet d'enseignement est adopté. En 1968, c'est l'adoption du Bill 88 fondant l'Université du Québec en lui donnant le mandat spécifique de la formation des maîtres (Parent, 1965-1966).

Nous reconnaissons tous qu'il est difficile de présumer de la capacité d'enseigner d'un individu quand ce dernier n'a qu'étudié la pédagogie. Et pourtant, le brevet était accordé immédiatement au terme des études de formation des enseignants. Ce n'est que depuis l'adoption du règlement sur le permis et le brevet d'enseignement que ce dernier n'est décerné qu'à la suite du succès reconnu dans l'exercice de la profession.

## De 1969 à 1992 : le transfert de la formation

Pendant cette période, les écoles normales cédaient leur place aux universités. Ces dernières deviennent les lieux officiels de la formation des maîtres. Le Bill 60 (1964) innove en créant le ministère de l'Éducation et le Conseil Supérieur de l'Éducation. "Ces changements structurels amènent aussi des changements dans la terminologie. On ne parle plus des instituteurs mais des professionnels de l'enseignement, formé, éduqués et cultivés dans le milieu universitaire" (Gagnon, 1992). La structure du stage probatoire repose sur le règlement numéro 4 et s'inspire de l'organisation de la formation des maîtres à l'université.

### 1.2 La probation et le stage

Il convient, afin de bien cerner la probation, d'aborder cette question sous deux angles : en premier lieu, une description des règlements ministériels concernant le domaine, puis, en second lieu, l'illustration de cette situation à l'aide de faits tirés de notre propre expérience d'enseignement lors d'un stage probatoire.

#### 1.2.1 Réglementation de la probation

Depuis septembre 1969, la probation est obligatoire pour tous les bacheliers en éducation et ce, en vertu des articles 1, 3 et 4 du Règlement numéro 4

relatifs au permis et au brevet d'enseignement (M.E.Q., 1992B). Après avoir complété ses études en pédagogie, l'étudiant reçoit un permis d'enseignement. Avec ce permis, il doit faire la preuve de sa compétence dans le cadre de son stage probatoire qui a une durée minimale de deux années. A la suite d'une recommandation favorable du stagiaire par le directeur de l'école où il effectue cette probation, le stagiaire reçoit un brevet d'enseignement du M.E.Q., ce qui lui donne la possibilité d'enseigner partout au Québec.

Nous retrouvons dans le guide du stage probatoire élaboré par le M.E.Q., de l'information au sujet de la formation du comité de stage, du partage des responsabilités, de l'évaluation du probaniste, de son statut, son rôle et son droit d'appel. Nous trouvons également une fiche de renseignements, une démarche de planification du stage sous forme de calendrier et la structuration des rapports du comité de stage chargé de l'évaluation du probaniste.

Ce guide établit les éléments de compétences à partir desquels le probaniste est évalué. Il désigne le directeur d'école comme le maître d'oeuvre de l'appréciation et de la compétence du probaniste et fixe les types de recommandations au ministère de l'Éducation, qu'à titre de directeur, ce dernier peut formuler au terme du stage probatoire de l'enseignant. Enfin, le guide propose au stagiaire une démarche d'auto-évaluation et, au comité de stage, une grille d'appréciation (M.E.Q., 1989).

Ce comité de stage dont il est question dans le guide de stage est composé d'au moins deux personnes : un membre de la direction qui agit comme

premier responsable et un enseignant qui tente de favoriser l'intégration et d'assurer un soutien pédagogique au cours du stage du probaniste. Afin d'être autorisé à encadrer un probaniste, cet enseignant doit démontrer des qualités personnelles et professionnelles en plus d'avoir cinq années d'expérience. La direction désigne cet enseignant et il doit être accepté par le probaniste. Il est possible, pour des raisons valables, de demander un autre enseignant. Le choix du remplaçant est alors effectué par le probaniste et le directeur.

Normalement, le stage probatoire dure deux années qui équivalent à 360 jours d'enseignement. Exceptionnellement, suite à la recommandation de l'employeur, le stage peut être prolongé d'une année, 180 jours d'enseignement. Pour calculer le temps admissible aux fins du stage probatoire, il faut savoir que l'enseignant à temps plein se voit reconnaître une année de stage s'il a enseigné avec une tâche complète pendant au moins neuf mois au cours de la même année scolaire. L'enseignant à temps partiel, à la leçon, à taux horaire ou le suppléant occasionnel se verra reconnaître toute période d'enseignement, proportionnellement à la tâche annuelle complète, pourvu que son enseignement s'étende sur une période continue d'au moins 20 jours d'enseignement (M.E.Q., 1989).

Le stage probatoire doit s'effectuer au Québec dans un établissement public ou privé reconnu par le ministère de l'Éducation et autorisé à assurer l'enseignement général ou professionnel, soit au secteur des jeunes ou à l'éducation aux adultes.

Le stage probatoire est l'occasion, pour le débutant, de développer ses qualités de pédagogue qui contribueront à l'éta-

l'établissement de la preuve de sa compétence. Il doit répondre progressivement à des exigences d'ordre pédagogique et professionnel définies en partie par son milieu professionnel (M.E.Q., 1989).

### 1.2.2 Le stage probatoire : des exigences ministérielles la réalité d'une école.

A la suite de cette description du système de probation tel que précisé dans le guide du M.E.Q., il serait intéressant de voir de plus près comment se réalise effectivement une toute première année en enseignement qui constitue, de fait la première année de probation.

Afin de cerner avec justesse l'ensemble de la problématique, il convient de l'illustrer de faits tirés de notre expérience personnelle comme probaniste, expérience notée au fil des jours dans un journal de bord. Ce journal a été tenu du mois de septembre 1991 au mois de juin 1992. Il est manuscrit et n'a fait l'objet d'aucune publication. Nous tâcherons, après cette illustration, de décontextualiser ces propos en montrant en quoi cette expérience n'a rien de singulier et s'avère tout à fait analogue à celle de la plupart des probanistes.

Comme plusieurs probanistes, j'ai obtenu mon premier contrat à temps complet après plusieurs mois de suppléance. Je lis dans mon journal de bord en date du 5 septembre 1991 : "Je crois que le fait d'avoir une tâche complète



élimine plusieurs des problèmes que j'ai connus pendant la suppléance". Malheureusement, les pages qui suivent me rappellent que plusieurs de ces problèmes suivent. Un extrait du 10 mai 1992 en dit long : "L'isolement est terrible... Malgré ma présence régulière à l'école, une tâche lourde et mon statut d'enseignante-débutante, je suis laissée à moi-même. De toute façon, je remarque que les jeunes enseignants se tiennent loin de la salle des enseignants où l'on assiste au compte à rebours quotidien de ceux qui approchent de la retraite!". Dès le mois d'octobre, je vois apparaître dans mon journal des problèmes précis. Le 18 octobre 1991, j'écris : "Je n'en ai pas assez de six groupe, de deux préparations différentes, mes groupes sont composés de 33 et 34 élèves dont plusieurs sont vraiment indisciplinés. Qui pourrait bien m'aider avec ces problèmes de comportements?".

J'ai vécu la période de probation comme une longue marche dans le désert. Je savais aussi qu'à la fin de cette marche, je serais évaluée. Je note dans mon journal le 27 avril 1992 : "Je dois souvent rappeler à mon directeur que nous devons nous rencontrer pour faire le bilan de mon année de probation. Comment se fait-il que c'est moi qui lui parle de probation? Je ne veux pas qu'il me trouve dérangeante mais je dois tout de même voir à mes affaires!".

A travers ces deux années de probation, je n'ai pas vécu de relation d'aide avec un enseignant de l'école, mais par chance, c'est avec un enseignant plus

près de moi que je l'ai vécue, cet enseignant, c'est mon père. C'est à lui que je dois la réussite de ma probation parce qu'il a été l'enseignant-associé, le "mentor" encourageant que tous les probanistes devraient avoir. C'est mon expérience personnelle qui me fait comprendre que la probation ne peut plus être vécue de cette façon. Heureusement, le ministère de l'Éducation reconnaît que la probation est inefficace dans sa formule actuelle et invite ses partenaires à réviser l'entrée dans le système scolaire des jeunes enseignants afin de s'assurer une relève dynamique qui aimera sa profession et y restera.

Si le ministère de l'Éducation du Québec se questionne et tente de modifier le système de probation en place, il n'est certainement pas le seul à le faire. En s'attachant ainsi à renouveler la profession d'enseignant, le Québec s'inscrit dans un mouvement mondial. Les provinces canadiennes, les États-Unis et les pays de l'O.C.D.E. ont déjà mis en place des mesures visant notamment à améliorer la formation du personnel enseignant et les conditions de pratique de la profession (M.E.Q., 1992A). À ce sujet, nous nous intéresserons davantage aux écrits, aux travaux et aux expériences américaines, puisque notre question de recherche porte sur le mentorat comme formule plus adéquate d'insertion professionnelle.

Chaque année, aux États-Unis comme au Québec, des milliers de bacheliers de l'éducation entreront dans les classes des écoles primaires et secondaires

afin de débiter leur carrière d'enseignant. Une bonne partie de ces nouveaux enseignants ont obtenu d'excellents résultats au cours de leur baccalauréat. La plupart démontre de l'affection envers les enfants ou les adolescents et veulent les aider du mieux qu'ils le peuvent à réussir. Malgré les bonnes intentions et les grandes attentes de ces débutants, 40% à 50% d'entre eux quitteront l'enseignement dans les sept premières années (New Mexico State Dept. of Education, 1988), la plupart, dans les deux premières années (Schlechty et Vance, 1983). De ceux qui survivent, plusieurs ont vécu des expériences si négatives qu'ils n'atteignent jamais leur plein potentiel comme éducateurs (Romatowski, Dorminey et Voorhees, 1989).

Quelle est la cause de cette situation alarmante? Les travaux indiquent que plusieurs des difficultés rencontrées par les probanistes ou débutants sont enracinées dans la culture même de la profession. Il y a six difficultés majeures qui sont repérées (Gordon, 1991). La première est la difficulté d'enseigner. Plusieurs professions augmentent graduellement la tâche du débutant. Dans l'enseignement, les nouveaux enseignants commencent souvent avec les groupes les plus nombreux, les plus difficiles. Il leur échoit plus de responsabilités que les enseignants d'expérience alors que la même expertise que les autres est exigée d'eux (Romatowski et al., 1989; M.E.Q., 1992).

La deuxième difficulté rencontrée est la confusion que vit le débutant entre les capacités dont il jouit et les attentes qui pèsent sur lui. Mise à part la tâche d'enseigner, il y a une foule de responsabilités, de routines et de coutumes propres à l'école que le débutant ne connaît pas. Une étude de Kurtz (1983) portant sur les nouveaux enseignants révèle que ces derniers disent souvent ne pas savoir ce que l'on attend d'eux. Cette plainte, ajoute Kurtz, vient surtout de ceux qui quittent l'enseignement tôt.

Une troisième difficulté identifiée est le manque de ressources. Pendant leur première année d'enseignement, soit l'année pendant laquelle ils ont le plus besoin de ressources et de matériel, les jeunes enseignants arrivent souvent dans des classes vides ou encore encombrées de vieux matériels qui ne fonctionnent plus. Cette réalité en décourage plusieurs et a des effets plus négatifs qu'on le croirait, sur le moral de ces débutants.

L'isolement est une quatrième difficulté. Les jeunes enseignants et en ce sens les probanistes québécois ne sont pas différents, peuvent contribuer à leur propre isolement puisqu'ils n'osent demander de l'aide de peur d'être jugés incompetents (Ray, 1985). Ce comportement s'explique probablement par le fait qu'au Québec, la période de probation est celle pendant laquelle le probaniste doit démontrer sa compétence; c'est sur les résultats obtenus pendant cette période qu'il sera évalué. Cette réalité peut donc ajouter une

pression chez les jeunes enseignants. De plus, quelques enseignants d'expérience croient que les jeunes doivent passer à travers leur première année seuls, tout comme eux l'ont fait au début de leur carrière. D'autres voudraient peut-être aider mais craignent de déranger (Ryan, 1979).

Une cinquième difficulté est le conflit de rôle. La majorité des nouveaux enseignants étant des jeunes qui commencent leur vie adulte, ils trouvent souvent difficile d'assumer toutes les responsabilités à la fois. Que ce soit l'achat d'une maison, de meubles, d'une voiture, le début d'un mariage ou la naissance d'un enfant, les jeunes enseignants sentent souvent qu'ils manquent de temps et négligent l'aspect personnel de leur vie. Ainsi, plusieurs se culpabilisent et sont malheureux (Gehrke, 1982).

Le choc de la réalité est la dernière difficulté rencontrée. Veenman (1984) définit ce choc comme étant l'effondrement des idéaux missionnaires formés pendant les études causé par la réalité de la vie en classe. Les jeunes enseignants réalisent qu'il y a beaucoup plus que l'enseignement dans leur tâche et ne sont pas préparés à assumer les autres responsabilités telles que faire de la gestion de classe, de la discipline, être titulaire d'un groupe, organiser des activités, rencontrer des parents, etc. L'écart énorme entre leur conception de l'enseignement et la dure réalité cause une désillusion appelée le choc transitoire (Armstrong, 1984) qui peut amener un état de paralysie

rendant le jeune enseignant incapable de s'adapter. Ce choc de la réalité peut rendre les cinq autres difficultés plus sévères étant donné l'état du jeune enseignant.

À la suite de l'étude de ces difficultés rencontrées par les jeunes enseignants, Boccia (1991) en est venu à déterminer douze besoins chez les enseignants débutants qui devraient être rencontrés dans un programme de probation. Ces besoins sont : la gestion de classe; l'information sur le système de l'école; l'augmentation de ressources, de matériel; l'organisation des tâches incluses en enseignement; l'évaluation des élèves; la motivation des élèves; l'utilisation des méthodes pédagogiques efficaces; la gestion des besoins et des problèmes des élèves; la communication avec les collègues de travail; la communication avec les parents; l'adaptation au rôle d'enseignant et son environnement; le besoin de support moral.

Ces besoins peuvent changer d'une école à l'autre. Si ces problèmes ne sont pas reconnus, comme c'est présentement le cas dans la majorité des écoles québécoises, des problèmes physiques et psychologiques risquent d'apparaître chez ces jeunes enseignants (M.E.Q., 1992). Le débutant peut souffrir d'insomnie, de cauchemars menant à une grande fatigue et même une dépression (Ryan et al., 1980). L'effet ultime d'expériences négatives chez l'enseignant débutant est l'abandon de la profession. Une étude de Harris et

Collay (1990) démontre bien que ce sont souvent les jeunes les plus prometteurs qui quittent la profession. Ceux qui survivent, disent-ils, développent des techniques pédagogiques peu variées et souvent peu efficaces de façon à pouvoir survivre en enseignement.

Cette réalité nous fait réfléchir sur la qualité de notre relève enseignante, d'autant plus que le Québec est sur le point d'entrer dans une période de renouvellement massif de son personnel enseignant, environ 50% d'ici les quinze prochaines années (M.E.Q., 1992A).

### 1.3 Projet de modification du système de probation

Dès 1979, le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants soutient dans son Rapport qu'il faut réviser le système de probation des enseignants. Il souhaite la mise en place d'un système intégré de formation pratique. Depuis, plusieurs rapports ont endossé cette position et aujourd'hui, le ministère de l'Éducation, dans le texte d'orientation publié en mai 1993 et intitulé "Les modes d'accès à l'enseignement; la titularisation et l'insertion professionnelle" réaffirme la nécessité de modifier les modes d'accès à l'enseignement. Le document explique qu'au moment de son instauration, le système de probation tenait compte des étapes de la formation initiale aménagée par l'université. La formation universitaire, surtout théorique, n'a pas toujours été en mesure de donner au volet de formation pratique

toute l'extension désirable. Par ailleurs, la conception qui préside à ce système veut aussi que la période probatoire permette aux stagiaires de bénéficier d'une certaine aide professionnelle pendant leurs deux premières années d'enseignement.

Le document ministériel soutient que cette aide professionnelle en début de carrière est, dans plusieurs cas, relativement absente tout comme mon expérience personnelle le démontre. L'accompagnement exige un programme soutenu d'activités d'insertion professionnelle pour tous les débutants. Le document confirme également qu'en de nombreuses occasions, les recrues sont laissées à elles-mêmes, à leurs hésitations, chacune façonnant avec plus ou moins de bonheur sa propre expérience, parfois même en adoptant des attitudes pédagogiques inefficaces ou impropres qui peuvent se cristalliser par la suite, faute d'un encadrement professionnel adéquat. Notre société connaît peu d'exemples de professions où de nombreux étudiants reçoivent si peu d'aide pendant leur initiation professionnelle. Toutes ces critiques sont corroborées par mon expérience personnelle.

Le Ministère annonce que l'actuel système de probation doit être modifié de façon à servir l'objectif central de la réforme entreprise dans la formation professionnelle à l'enseignement. La perspective retenue est celle où le stage probatoire et l'insertion professionnelle constituent des étapes essentielles qui mènent à la professionnalisation de l'enseignement et qu'elles doivent être traitées dans une visée de formation permanente. Le Ministère soutient qu'il faut mettre en oeuvre des formules



d'insertion professionnelle qui visent à garantir aux nouveaux enseignants une meilleure intégration à la profession.

#### 1.4 Question de recherche

Le changement du système de probation actuel pour en faire un processus d'intégration à la pratique professionnelle exige une réflexion sur la nouvelle relation qui doit s'établir entre la direction, les enseignants et le probaniste pour réussir cette intégration. Notre question de recherche cible ces relations en demandant quelles seraient, à la lumière de l'expérience américaine sur le mentorat, les caractéristiques d'un meilleur programme de probation dans le cadre de la formation professionnelle des nouveaux enseignants du Québec.

#### 1.5 Objectif de recherche

Notre objectif de recherche découle de cette question. Il s'agit de décrire et d'adapter, à la lumière des expériences américaines, un modèle de programme de probation favorable à l'amélioration de la compétence du nouvel enseignant. Ce programme, inspiré du mentorat américain, représente un modèle qui met en relief les agents principalement impliqués dans la période de probation, leurs rôles, leurs responsabilités et les conditions d'exercices de leurs tâches selon les politiques du M.E.Q. en matière de probation.

## 1.6 Définition des concepts utilisés

**Programme :** C'est un ensemble interrelié d'éléments, ordonné à l'atteinte de buts définis. Il est aussi la mise en interaction d'éléments très importants. Les éléments humains (Adam, J.P., Jomphe, G., 1984).

**Probation :** Selon le Règlement numéro 4 adopté en 1966, la probation est cette période de pratique professionnelle au cours de laquelle le candidat doit faire la preuve de sa compétence. D'une durée de deux ans, cette période se situe entre l'émission du permis d'enseigner et l'émission du brevet d'enseignement. Depuis l'entrée en vigueur des articles 1,3 et 4 du Règlement numéro 4, à la suite d'une recommandation du Rapport Parent, la probation est obligatoire pour toute personne inscrite depuis septembre 1969 dans un programme approuvé de formation universitaire conduisant à une carrière dans l'enseignement (Dupuis 1991).

**Mentorat :** Le terme mentorat vient du poème d'Homère, L'Odyssée. Ulysse avait demandé à Mentor de s'occuper de son fils Télémaque et de le guider vers la sagesse. Mentor se voyait ainsi responsable de mener l'enfant à maturité et ce, par le don de son expérience et de ses connaissances. Son plus grand défi était d'aider Télémaque à reconnaître ses erreurs

afin de le faire croître en sagesse et non en rébellion. Mentor était un modèle, un guide, un facilitateur et un protecteur pour Télémaque (De Bolt, 1992).

## CHAPITRE II

### Cadre d'analyse

Notre démarche de recherche est une démarche d'analyse structurale et dynamique de programmes. Notre intention est de comparer les éléments du programme de probation québécois à ceux d'un programme de mentorat américain. À la lumière de cette comparaison, nous pouvons enrichir le programme de probation québécois de certaines composantes, qui peuvent s'insérer dans la pratique québécoise.

À cette fin, nous avons privilégié une analyse sous forme de programme et identifié les éléments constitutifs d'un programme. La description d'un programme est faite en regard de notre façon de concevoir les éléments d'un programme, à savoir la double articulation des éléments structurels et dynamiques. Nous nous sommes ici inspirés de Adam et Jomphe (1984), qui écrivent "qu'un programme est quelque chose d'organisé, de structuré, mais il n'est pas que mécanique. Il est la mise en interaction d'une foule d'éléments dont les plus importants sont humains".

#### - Éléments structurels

Nous définissons cinq éléments structurels que nous jugeons essentiels au développement d'un programme.

Le but du programme est l'élément qui permet aux participants de voir la visée poursuivie par le programme et de choisir les moyens et les stratégies afin d'atteindre ce but.

Le profil des participants est l'élément qui regroupe les qualités et les habiletés des participants nécessaires au développement du programme.

La tâche des participants est l'élément qui constitue le travail à faire de la part de chacun des participants afin d'atteindre le but du programme.

L'insertion du programme dans la formation des enseignants est l'élément de temps dans la structure du programme. Il énonce la durée du programme et le moment de son insertion dans la formation des participants.

Le rattachement administratif est l'élément d'évaluation dans le programme. Il donne sa nature et explique son lien au programme.

- Éléments dynamiques d'un programme

Il est de notre avis que c'est ici que tout le travail est à faire. Comme le disent si bien Adam et Jomphe (1984) : "les éléments humains sont les plus importants". Et pourtant, nous les trouvons difficilement dans notre expérience personnelle de la probation. Nous en retenons deux que nous croyons essentiels à un programme de probation enrichi.

Les relations entre les participants sont un élément assez abstrait qui doit pourtant tenir de l'accueil, de l'aide et du soutien chez les participants.

Les activités d'accompagnement forment un élément dynamique qui est le coeur même du développement et du succès d'un programme de probation. Elles doivent être riches de sens et d'expérience et elles doivent être nombreuses afin de permettre aux différentes personnes impliquées d'atteindre les buts visés.

- Constitution du corpus

L'information au sujet des programmes de mentorat américains nous vient d'un appel de références dans le fichier ERIC. Les recherches et les études les plus pertinentes nous viennent de Gordon (1991), Romatowski, Dorminey et Voorhees (1989), Ganser (1991 et 1992), Kurtz (1983), Schlechty et Vance (1983), Veenman (1984), Gehrke (1982), Armstrong (1984), Boccia (1991), Harris et Collay (1990), Odell (1989), Huling-Austin (1988), Bey (1990), De Bolt (1992).

Le ministère de l'Éducation du Québec fournit tous les documents nécessaires à l'étude du programme de probation québécois. Cette source est la plus importante dans ce domaine.

Les données recueillies de ces sources sont redéfinies sous forme de programme; sont ensuite comparées, tant au plan des éléments structurels qu'au plan des éléments dynamiques. En

utilisant ainsi les mêmes éléments d'analyse, il nous est facile de constater les analogies et les différences entre chacun des deux programmes.

- Comparaison

A cette étape de la recherche, il convient d'analyser la comparaison du programme de mentorat au programme de probation en ressortant les éléments des programmes américains susceptibles d'enrichir le programme de probation québécois.

- Intégration

Considérant le temps imparti, nous avons tenté de dégager les éléments susceptibles d'être intégrés au contexte québécois en considérant la spécificité de notre système scolaire.

## CHAPITRE III

### Programme de mentorat américain

Ce troisième chapitre, décrit quelques programmes de mentorat américain en relevant leurs éléments structurels et dynamiques. Une démarche analogue sera utilisée au quatrième chapitre pour décrire le programme de probation québécois. En décrivant ainsi les éléments structurels et dynamiques de chacun des programmes, nous sommes en mesure, dans un cinquième chapitre, de comparer les deux types de programmes.

Les États-Unis ont réagi à une problématique comparable à la nôtre, il y a une dizaine d'années et continuent de lutter contre la pénurie d'enseignants. Bien entendu, il convient d'adapter cette formule à la réalité québécoise, mais il semble que les grandes articulations du mentorat sont susceptibles d'apporter un éclairage intéressant aux besoins en matière d'accompagnement professionnel pendant la probation.

#### 3.1 Éléments structurels du programme de mentorat

##### 3.1.1 But du programme

Huling et Austin (1988) ont identifié cinq buts que vise un programme de mentorat. Ces buts sont : améliorer l'acte d'enseigner chez le débutant; garder



les enseignants prometteurs; promouvoir le bien-être personnel et professionnel du débutant; transmettre la culture du système au débutant; satisfaire aux exigences de la certification des maîtres.

Ces buts doivent être atteints pour réussir un programme de mentorat. Il est important de comprendre que ce type de programme ne se veut pas une évaluation du probaniste. C'est un programme qui offre de l'aide et du support à ce dernier. Les effets positifs de tels programmes sont convaincants. Ainsi, 40 jeunes enseignants du Texas Independant School District affirment que le programme de mentorat auquel ils participent améliore leur compétence et augmente leur motivation face à l'enseignement (Brooks, 1986). Une étude faite par Manley, Siudzinski et Varah (1989) sur le programme de mentorat du Wisconsin, confirme que les jeunes enseignants qui participent à ce programme développent des attitudes positives face à l'enseignement et pensent faire carrière dans ce domaine. Odell (1990) soutient que de tels programmes aident aussi les directeurs, les professeurs et les "mentors" qui participent au programme en leur apportant une influence positive et un approfondissement de la profession. Il ajoute que la présence du programme dans une école en influence le climat en amenant une collaboration entre les participants. Après avoir fait une recherche sur les programmes d'insertion professionnelle dans huit états américains, Huling, Austin et Murphy (1987) concluent que le mentorat, avec son système de

parrainage d'un enseignant d'expérience ("mentor") et d'un enseignant débutant (protégé), s'avère être le moyen le plus efficace d'intégrer de jeunes enseignants en éliminant plusieurs des problèmes mentionnés précédemment. D'autres recherches confirment cette conclusion. Huffman et Leak (1986) affirment que 95% des débutants qui participent à un programme de mentorat le considère essentiel à leur intégration professionnelle. Dans un autre programme de mentorat au Minnesota, la majorité des enseignants débutants disent avoir amélioré leur enseignement et avoir reçu beaucoup de support moral de leurs "mentors" qu'ils perçoivent comme modèle (Warring, 1989). Huling et al. (1987) rapportent que les enseignants débutants reçoivent le plus d'aide de leurs "mentors" en matière de discipline, d'évaluation et de planification. Ils disent apprécier le fait d'avoir quelqu'un à qui se confier.

Ce qui rend les programmes de mentorat importants, c'est le désir profond qu'ont les nouveaux enseignants de réussir. Ils veulent et ont besoin d'être aidés à développer des habiletés, des attitudes et des valeurs nécessaires à leur rôle d'enseignant. Ils disent manquer de soutien et d'encadrement durant leurs premières années d'enseignement. Les programmes de mentorat viennent accentuer le soutien en mettant l'emphasis sur la relation enseignant-associé et probaniste plutôt que sur l'évaluation des performances du probaniste. Ce type de relation d'aide est souhaité dans le système de probation, mais elle est trop souvent absente dans la réalité, parce qu'on ne

l'a pas structurée. C'est pourquoi nous étudierons différents aspects des programmes américains, principalement tirés de De Bolt (1992).

### 3.1.2 Profils des participants

Le profil du "mentor" est très important à la réussite d'un programme de mentorat. Ganser (1991a) a mené une étude dans laquelle il interroge des "mentors" et des protégés pour savoir quel serait le profil idéal d'un "mentor". Il apprend que l'expérience du "mentor" et sa connaissance du milieu sont des aspects qu'apprécient les protégés. Le niveau et la matière enseignée doivent être identiques pour le "mentor" et son protégé. Finalement, les probanistes avouent à Ganser que la personnalité du "mentor" joue un grand rôle dans leurs relations.

Le profil du protégé est celui d'un apprenti. Il doit être intéressé à apprendre. Sa personnalité joue un grand rôle dans le sens où il se doit d'être dynamique, observateur et soucieux de son développement et de son intégration dans la profession.

Le profil du directeur d'école en est un d'une personne-ressource. Il doit être disponible et facilitateur. Le directeur doit se montrer alerte afin de prévenir les problèmes possibles dans le programme.

Le profil du conseiller en est un de discrétion. Lui aussi perçu comme personne-ressource, il doit avoir une attitude ouverte envers les autres participants. Il est souvent riche d'expérience et d'une personnalité très dynamique. Sa sagesse inspire et sa présence rassure.

### 3.1.3 Tâches des participants

La tâche du "mentor" consiste à faciliter l'intégration du protégé en lui faisant mieux connaître le milieu et les gens avec lesquels il travaille ainsi qu'en l'invitant à participer à son enseignement (Ganser, 1991a). Nous remarquons que tous les auteurs retenus dans cette recherche insistent sur le fait que le "mentor" doit se montrer disponible et rencontrer son protégé le plus souvent possible. Ils s'entendent aussi sur les tâches du "mentor" qui sont d'accueillir, d'écouter, d'échanger, de supporter, d'observer et de superviser le protégé.

La tâche du protégé est selon Ganser (1991a) de profiter de ce qui lui est offert tout en identifiant ses besoins. Ganser (1991a) ajoute que les responsabilités spécifiques du protégé sont de favoriser une communication ouverte et honnête avec son "mentor" et les autres membres du programme, de rencontrer son "mentor" chaque semaine, d'identifier les domaines pour lesquels il a besoin d'aide, d'accepter d'être observé par son "mentor" une fois le mois et discuter de ses observations par la suite, d'utiliser le conseiller

pédagogique comme source d'information, de s'inscrire et participer au cours universitaire intitulé "Stage intensif" et de compléter son journal de bord sans oublier d'assister à toutes les réunions.

La tâche du directeur d'école est de fournir un soutien professionnel à l'équipe "mentor"-protégé en facilitant l'organisation du programme (réunions, observations, remplacements). Il doit sélectionner les "mentors", prévoir du temps de préparation pour l'équipe "mentor"-protégé, rencontrer ces équipes, prévoir le remplacement de l'équipe si nécessaire, faciliter l'observation réciproque des périodes d'enseignement du "mentor" et du protégé, assister aux réunions concernant le programme et le faire connaître à tous les membres de la commission scolaire.

La tâche du conseiller est d'offrir une assistance à l'équipe "mentor"-protégé. Il doit faciliter le développement professionnel du protégé, lire et commenter le journal de bord du protégé, recommander une note pour le cours "Stage intensif" du protégé, rencontrer l'équipe "mentor"-protégé à l'école de façon mensuelle, et être disponible pour observer le protégé qui le demande.

#### 3.1.4 Insertion du programme dans la formation

Le programme de mentorat s'insère à la fin de la formation théorique du protégé. Il s'articule dès le premier contrat à temps complet qui est offert au protégé.

Pour les "mentors", le programme s'active quand ils veulent y participer, qu'ils sont choisis comme participants et qu'un protégé leur est confié. La formation des "mentors" est essentielle au succès d'un programme de mentorat. Cette formation peut s'orchestrer de différentes façons selon les programmes. Ganser (1991) précise qu'au Wisconsin, les "mentors" sont tenus de s'inscrire et d'assister à deux cours, soit celui de l'automne intitulé "Les principes du mentorat" et celui du printemps "Enrichir le rôle du "mentor"". Chacun de ces deux cours est dispensé par l'université Wisconsin-Whitewater et donne trois crédits. Ces cours sont d'une durée de six semaines, deux heures et demie chaque fois. De plus, les "mentors" doivent assister à un séminaire chaque mois à cette même université, celui de septembre et d'avril étant plutôt des journées de formation et enfin d'évaluation du programme. Ce programme du Wisconsin permet aux "mentors" et à leurs protégés de se faire remplacer dans leurs classes, afin de bien assumer les rôles définis dans leur programme de mentorat. Même si les cours sont après les heures de classe, la commission scolaire supporte et

encourage les enseignants à les suivre. Le programme du Wisconsin étant un exemple, il semble que les thèmes abordés pendant ces cours et ces séminaires se ressemblent d'un programme à l'autre. Quelles que soient la structure et l'organisation de cette formation, les thèmes qui sont analysés gravitent autour des sujets suivants : l'assistance à un jeune enseignant, la gestion de classe, l'apprentissage chez l'adulte, le développement professionnel, l'habileté à communiquer et à observer le protégé, la résolution de problèmes, la gestion de temps et de la tâche.

### 3.1.5 Rattachement administratif

Le programme de mentorat est rattaché à l'école, tandis que la certification des enseignants est rattaché à l'université. Selon Ganser (1991b), le programme de mentorat du Wisconsin exige que le "mentor" soit dégagé d'une partie de sa tâche d'enseignement, dans une proportion variant de 25% à 40% de manière à pouvoir satisfaire aux impératifs liés à l'exercice de cette fonction. En outre, les commissions scolaires accordent à chaque "mentor" une prime annuelle de 300 \$ à 500 \$. Chaque "mentor" peut encadrer quatre protégés à la fois.

Aucun participant du programme de mentorat n'a le devoir d'évaluer le protégé. La certification des maîtres est une action distincte qui regarde la

formation théorique du protégé. Le programme de mentorat vient donc dans un deuxième temps aider l'entrée en profession du protégé sans toutefois l'évaluer. En général, les programmes de mentorat s'échelonnent sur un an. Cependant, les recherches démontrent que l'aide apportée au cours de la première année prend surtout la forme de soutien émotif. C'est pourquoi on recommande d'établir à deux ans la durée des programmes de mentorat de manière à mieux exploiter les compétences techniques des participants.

### 3.2 Éléments dynamiques du programme de mentorat

#### 3.2.1 Les relations entre les participants

La relation entre le "mentor" et le protégé semble être la clé du succès dans un programme de mentorat. Plusieurs facteurs facilitent et bonifient cette relation. Tout d'abord, une étude faite par Huffman et Leaks (1986) démontre que 93% des enseignants débutants affirment que leurs "mentors" doivent enseigner la même matière et au même niveau qu'eux. Il est également préférable que le "mentor" enseigne ou encore possède un bureau non loin de la classe ou du bureau du protégé.

Une compatibilité permet une meilleure communication, qu'il s'agisse d'exprimer son opinion ou de trouver des solutions à divers types de



problèmes. C'est pourquoi cette compatibilité doit être vérifiée au préalable par des rencontres informelles entre les "mentors" et les protégés. Des occasions régulières d'échanger facilitent la satisfaction des besoins du protégé. Par une écoute active, le "mentor" peut aider le protégé en clarifiant certaines situations ou en donnant des conseils. Des rencontres peuvent aussi s'organiser en groupe. Ces discussions s'avèrent très importantes pour les "mentors" et les directeurs qui participent au programme puisqu'elles donnent le pouls du programme et reflète l'état des protégés et des "mentors".

Les directeurs, les "mentors" et les conseillers qui participent au programme doivent établir des rapports de confiance avec les protégés le plus tôt possible. Ces rapports peuvent être établis par une communication ouverte et par la reconnaissance du protégé comme collègue. Le débutant souhaite voir du professionnalisme et de la compétence chez son "mentor". Il désire pouvoir parler en toute confidentialité sans se faire juger tout en recevant le support moral dont il a tant besoin.

Les "mentors" s'avèrent être plus appréciés quand leur impact est multidimensionnel, c'est-à-dire qu'ils touchent la vie professionnelle et personnelle du protégé (Gordon, 1991). La confiance en soi et l'autonomie que développe le protégé sont un sain résultat de la relation qu'il entretient avec son "mentor". Le "mentor" doit respecter les opinions de son protégé

et faire ressortir ses qualités et ses succès. Il doit être attentif aux divers types de problèmes avec lesquels son protégé est aux prises et chercher à susciter un examen des éléments à améliorer ou à approfondir dans le travail de son protégé. Il convient que le "mentor" soit en mesure de souligner la qualité des efforts déployés par le protégé pour améliorer la qualité de son enseignement. En effet, le "mentor" doit avoir le désir, l'intérêt et la faculté de partager avec son protégé. Il est essentiel qu'il puisse aisément percevoir l'ampleur des difficultés d'ordre professionnel auxquelles fait face l'enseignant débutant et qui engendrent une grande insécurité personnelle. La relation doit en arriver à un point où le protégé devient son propre "mentor". Il est alors en mesure d'analyser ses propres besoins et de trouver les solutions. Le "mentor", à travers sa relation avec son protégé, doit le convaincre que c'est seulement en étant un éternel étudiant du processus d'apprentissage et d'enseignement qu'il développera son plein potentiel d'éducateur.

### 3.2.2 Les activités d'accompagnement

Les activités d'accompagnement du programme de mentorat du Wisconsin sont des rencontres hebdomadaires entre le "mentor" et le protégé pour discuter des problèmes et des progrès du protégé. Par ces rencontres, le "mentor" assiste le protégé dans sa planification et revoit les stratégies employées. Les observations en classe sont aussi une activité

d'accompagnement privilégiée. Le "mentor" et le protégé s'observent enseigner simultanément et se rencontrent avant et après chaque période d'observation pour se communiquer leurs attentes et leurs commentaires. Deux autres types de rencontres sont prévues dans un programme de mentorat, soit celle qui réunit le "mentor", le protégé et le conseiller, et celle qui réunit le directeur, le "mentor" et le protégé. Toutes deux se tiennent une fois par mois et ciblent le même objectif, à savoir favoriser la relation "mentor"-protégé en leur offrant les ressources nécessaires. Le conseiller agit comme personne extérieure à l'école qui analyse les situations apportées avec un certain recul tandis que le directeur de l'école voit aux arrangements organisationnels et techniques. Enfin, les séminaires et les cours à l'université sont un type d'activité d'accompagnement qui favorise le développement du "mentor" et de son protégé.

Ce n'est qu'en terminant l'écriture de ce chapitre que nous saisissons la valeur d'un bon programme de mentorat. Il doit certes être cohérent et viser le développement du protégé mais il est surtout le fruit d'interventions humaines. Le cadre d'analyse reposant maintenant sur des éléments structurels et dynamiques bien précis, il nous est plus facile d'analyser selon ces mêmes composantes le programme de probation québécois actuel.

## CHAPITRE IV

### Programme de probation québécois

Ce quatrième chapitre décrit le programme de probation en vigueur au Québec, avant septembre 1994, date à laquelle les programmes de formation des maîtres au secondaire sont révisés, sous ses éléments structurels et dynamiques. Nous reprenons la même organisation de la matière. Les éléments structurels et dynamiques sont les mêmes que ceux énumérés dans le chapitre précédent toutefois, nous remplaçons les appellations des participants par les termes québécois suggérés dans les publications du M.E.Q., soit probaniste plutôt que protégé, enseignant-associé, au lieu de “mentor” et comité de stage qui remplace conseiller.

#### 4.1 Éléments structurels du programme de probation

##### 4.1.1 But du programme

En instaurant le programme de probation, le ministère de l'Éducation veut permettre au probaniste de faire la preuve de sa compétence professionnelle tout en facilitant son intégration à la profession enseignante. Le M.E.Q. écrit dans son document “La formation à l'enseignement, les stages” (1994, p.3) :

Viser la professionnalisation dans une continuum, c'est d'abord faire en sorte que chaque futur enseignant acquière l'habitude

d'une réflexion sur sa pratique pédagogique. L'initiation à cette analyse réflexive, au cours de sa formation initiale, permettre à l'enseignant d'accroître sa compétence professionnelle durant la période d'insertion professionnelle et de l'enrichir par la suite au cours de sa carrière.

#### 4.1.2 Profil des participants

##### - L'enseignant-associé

L'enseignant qui agit à titre d'enseignant-associé doit être titulaire d'un brevet d'enseignement et avoir cumulé au moins cinq années d'expérience dans l'enseignement stipulent les documents du M.E.Q. (1989). Il doit aussi connaître la discipline enseignée par le probaniste. Nous ne retrouvons pas dans les documents du M.E.Q. de critères de sélection de ces enseignants.

##### - Le probaniste

D'après les documents du M.E.Q. (1989), le probaniste doit être détenteur d'un baccalauréat en enseignement. Aucune qualité précise n'est mentionnée quant à la personnalité du probaniste. Les textes sont peu bavards et la vision du M.E.Q. plutôt administrative.

- Le directeur

Les mêmes documents n'expliquent en rien le profil du directeur impliqué dans un programme de probation. Le texte est administratif et dit seulement que le directeur est le premier responsable du probaniste et doit l'évaluer.

- Le comité de stage

Il est composé de l'enseignant-associé, d'un autre enseignant ou d'un conseiller pédagogique et du directeur responsable du programme. Il doit être disponible auprès du probaniste.

#### 4.1.3 Tâches des participants

Lorsque la probation commence, l'enseignant-associé doit informer le probaniste sur le fonctionnement de l'école et veiller à faciliter son intégration. Cet enseignant, souvent désigné par le directeur, doit être accepté par le probaniste. En effet, il est possible pour le probaniste, pour des raisons valables, de demander de désigner un autre enseignant pour lui apporter le soutien dont il a besoin. L'enseignant responsable accueille et conseille le probaniste dans son rôle d'enseignant. Il a aussi la responsabilité de participer

à la planification du programme pour chacune des étapes du calendrier scolaire.

- Le probaniste

Au cours de son stage probatoire, le probaniste a l'occasion de développer ses qualités de pédagogue, lesquelles contribueront à l'établissement de la preuve de sa compétence. Il doit répondre progressivement à des exigences d'ordre pédagogique et professionnel définies en partie par son milieu professionnel.

Il est important que le probaniste recoure à des mesures d'aide afin de s'intégrer plus facilement à son milieu professionnel et à la profession enseignante. Principal artisan du succès de sa probation, le nouvel enseignant est appelé à la vivre activement. Il se fait d'abord observateur et critique de sa propre action professionnelle. Le probaniste doit fournir le plus d'information possible à son enseignant-associé sur la réaction de ses élèves à son enseignement. Il doit aussi prendre en considération les remarques des personnes de son entourage. Le probaniste a la responsabilité de participer activement aux diverses tâches prévues dans le programme de probation, mais aussi de sa classe et des activités scolaires qui lui sont confiées. De plus, il doit manifester sa capacité à enseigner dans les conditions ordinaires de la profession enseignante.

- Le directeur d'école

Le premier responsable du stage probatoire au niveau de l'école est le directeur. Il veille à la formation des comités de stage. Il voit à mettre en application les trois principaux éléments du système : l'établissement d'exigences pédagogiques et professionnelles, l'assistance aux stagiaires et l'appréciation de l'action pédagogique de ceux-ci.

Le directeur a la responsabilité de rencontrer le probaniste, l'enseignant-associé et, s'il y a lieu, le comité de stage une fois à la fin de chacune des deux années de probation. À la fin de ces rencontres, le directeur note les principaux sujets discutés et les commentaires des participants. Ces rapports sont portés au dossier du probaniste afin d'aider les membres du comité à faire une appréciation globale de l'action du stagiaire à la fin de la période probatoire.

Étant le premier responsable de l'appréciation de l'action pédagogique et professionnelle du probaniste, le directeur doit, dans un premier temps, inviter le probaniste à préciser la perception qu'il a de lui-même, relativement aux éléments de compétence retenus pour le comité de stage. Des pistes de réflexion sont proposées au probaniste, afin de susciter une réflexion sur son expérience. En second lieu, le directeur consulte les membres du comité sur



leur perception du probaniste, relativement à son intégration professionnelle et à son action pédagogique, à partir des mêmes éléments de compétence. À l'aide des commentaires recueillis à l'occasion de ses consultations, le directeur prépare, à la fin de chacune des années de stage, un rapport d'appréciation du stagiaire. Le rapport d'appréciation est préparé au mois de mai, pour les probanistes de deuxième année. Il est signé par le directeur. Le probaniste et les autres membres du comité signent le rapport pour indiquer qu'ils en ont pris connaissance.

Au terme de la seconde année de stage probatoire, le directeur formule une des trois recommandations suivantes : délivrance du brevet, prolongation de la période de stage ou refus du brevet. Le directeur doit signer le formulaire de recommandation.

#### - Le comité de stage

Ce comité a pour tâche de rencontrer le probaniste au moins une fois par étape du calendrier scolaire. À l'occasion de cette rencontre, le probaniste peut discuter de son expérience pédagogique. Les membres du comité peuvent aider le probaniste à trouver des solutions aux difficultés éprouvées dans son enseignement. Le comité choisit les éléments de compétence sur

lesquels le probaniste est évalué. À la fin de la période de probation, les membres du comité doivent signer les formulaires de recommandation.

#### 4.1.4 Insertion du programme dans la formation

Le programme de probation s'insère à la fin de la formation théorique du probaniste. Il s'articule dès le premier contrat à temps complet de plus de vingt jours.

Les éléments de compétence prévus dans le système de probation sont des critères déterminés en partie par le ministère de l'Éducation. Ces éléments sont la connaissance des objectifs du programme, les stratégies d'enseignement, la mesure et l'évaluation, les relations avec les élèves et les autres enseignants et les attitudes du probaniste. D'autres éléments peuvent être ajoutés par le comité de stage. Ils servent de référence au probaniste et au comité.

#### 4.1.5 Rattachement administratif

La période de probation en est une d'évaluation. Il revient au directeur ou à un membre de la direction d'apprécier l'action pédagogique et professionnelle du probaniste. Pour l'aider dans sa tâche, il peut demander au comité de

stage de l'aider. Dans chaque commission scolaire, un responsable du stage probatoire est nommé. Il est chargé d'animer, de coordonner et de superviser l'application du programme dans les écoles de sa commission scolaire. Il lui appartient d'assurer la communication entre la direction régionale du ministère de l'Éducation et les établissements d'enseignement de sa commission scolaire. Finalement, c'est le ministère de l'Éducation qui décerne le brevet d'enseignement au probaniste qui a réussi sa probation.

## 4.2 Éléments dynamiques du programme de probation

### 4.2.1 Les relations entre les participants

Les relations, dans un programme de probation, dépendent beaucoup du probaniste puisqu'il est prévu dans le programme que c'est lui qui doit les initier. En effet, il doit prendre l'initiative d'informer les membres du comité de ses projets, de ses réussites ou de ses échecs. Il ne doit pas attendre au terme de son stage probatoire pour recourir à un service qui peut lui permettre d'améliorer son action pédagogique et professionnelle. Les documents du M.E.Q. ne précisent pas la dimension personnelle ou affective qui pourrait être objet de discussion.

L'enseignant-associé n'est pas dégagé d'une partie de tâche pour encadrer le probaniste et le temps des rencontres est pris en dehors des heures régulières d'enseignement. L'évaluation du probaniste, qui est un des buts du programme de probation, teinte énormément les relations. Chacune des personnes avec qui le probaniste est en relation a un jugement à porter sur la qualité de son geste pédagogique.

#### 4.2.2 Les activités d'accompagnement

Les documents du M.E.Q. (1989) précisent que des rencontres non-formelles et des observations en classe sont souhaitées dans le programme de probation. Il est à la charge du probaniste d'inviter les participants du programme à venir dans sa classe pour participer à des activités. L'enseignant-associé, quant à lui, doit prendre du temps en dehors de sa tâche pour répondre aux questions du stagiaire et lui donner un minimum de suivi.

Ce chapitre nous permet de voir les exigences et les possibilités d'un programme de probation. Les éléments structurels sont en place et les éléments dynamiques ne demandent, à notre avis, que d'être enrichi par des applications bien concrètes. C'est donc avec une soif d'enrichir notre programme de probation québécois que nous nous attarderons à comparer le

mentorat américain au programme de probation québécois, dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE V

### Comparaison des programmes de mentorat et de probation

Nous reprenons dans ce chapitre les éléments structurels et dynamiques des deux programmes afin de les comparer. Cette comparaison nous permettra de cibler les éléments à enrichir dans notre programme de probation québécois.

#### 5.1 Comparaison des éléments structurels des programmes

##### 5.1.1 Buts des programmes

Comme nous l'avons vu à la page 26, les cinq buts du mentorat sont d'améliorer l'acte d'enseigner chez le protégé, le garder dans la profession, promouvoir son bien-être personnel et professionnel et lui transmettre la culture du système. Le seul but clairement précisé dans les textes du M.E.Q. et qui est à la fois le cinquième but du programme de mentorat est de recommander le probaniste au brevet d'enseignement.

Le tableau I nous permet d'appréhender d'un seul trait ces buts et d'observer une très grande divergence qui teinte l'ensemble des éléments, tant au plan structurel que dynamique.

TABLEAU I

Buts des programmes

Mentorat	Probation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfaire aux exigences de la certification des maîtres</li> <li>- Transmettre la culture du système au protégé.</li> <li>- Améliorer l'acte d'enseigner chez le protégé.</li> <li>- Promouvoir le bien-être personnel et professionnel du protégé.</li> <li>- Garder les enseignants prometteurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfaire aux exigences de la certification des maîtres.</li> <li>- Favoriser l'intégration professionnelle du probaniste.</li> <li>- Observer la manifestation des compétences du probaniste.</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul>
- Un tiret seul indique l'absence de mention de l'élément dans les écrits.	

En comparant les buts des deux programmes, nous voyons que tous les deux veulent rencontrer les exigences de la certification des maîtres ainsi que favoriser l'intégration des enseignants débutants. Le mentorat veut améliorer l'acte d'enseigner chez le protégé tandis que la probation ne se contente que d'observer les compétences du probaniste. La promotion du bien-être et la rétention du débutant dans la profession sont deux buts importants dans le mentorat, mais absents dans la probation.

### 5.1.2 Profils des participants

#### - Le "mentor" et l'enseignant-associé

Dans le programme de mentorat, la sélection des "mentors" est très serrée. Ils doivent être volontaires, motivés, très compétents et d'expérience. Ils doivent aussi être formés pour mieux encadrer et répondre aux besoins de leurs protégés. Ils sont dégagés d'une partie de leur tâche et reçoivent une prime en fin d'année. Bref, ils ont le rôle principal dans ce programme puisque les protégés attendent beaucoup d'eux.

L'enseignant-associé doit détenir une expérience d'au moins cinq ans. Il n'est pas sélectionné, mais plutôt recommandé par le directeur. Il n'est pas formé à l'encadrement d'un probaniste et n'est dégagé d'aucune partie de sa tâche. Il ne reçoit pas de prime en fin d'année.

Le tableau II nous donne un portrait très contrasté de ces deux profils, d'une part, un "mentor" centré sur la qualité de l'encadrement pédagogique, et d'autre part, un profil d'un point de vue administratif quant à une tâche de soutien.



TABLEAU II

Profils du "mentor" et de l'enseignant-associé

<b>"Mentor"</b>	<b>Enseignant-associé</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sélectionné par le responsable du programme.</li> <li>- Formé à encadrer un protégé.</li> <li>- Dégagé d'une partie de sa tâche.</li> <li>- Récipiendaire d'une prime salariale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recommandé par le directeur ou choisi par le probaniste.</li> <li>-</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul>
- Un tiret seul indique l'absence de mention de cet élément dans les écrits.	

Pour le "mentor" comme pour l'enseignant-associé, certaines qualités personnelles et professionnelles doivent témoigner de sa capacité d'encadrer un jeune enseignant. Le programme de probation québécois ne sélectionne pas les enseignants de la même façon que les "mentors". La comparaison permet de mettre en évidence la nécessité d'une formation de l'enseignant-associé jugée indispensable au bon développement de l'équipe "mentor" protégé. Ni formation, ni dégagement, ni prime salariale ne sont prévus dans notre système de probation.

- Le protégé ou le probaniste

Le profil du protégé est le même que celui du probaniste. Tous les deux sont des enseignants débutants qui attendent beaucoup de leur expérience en enseignement. Ils sont un peu nerveux et insécures mais ouverts au travail

et au développement. D'après notre expérience personnelle, le probaniste doit être initiateur dans le sens où il doit chercher les informations et demander les opinions. Tandis que par nos lectures sur le mentorat, nous voyons que le protégé reçoit déjà beaucoup du "mentor". Le prochain tableau est simple et met en évidence les traits communs de l'enseignant débutant.

TABLEAU III

Profils du protégé et du probaniste

<b>Protégé</b>	<b>Probaniste</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A terminé ses études en éducation.</li> <li>- Vit sa première expérience en enseignement.</li> <li>- Devra être plus récepteur qu'initiateur pendant le programme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A terminé ses études en éducation.</li> <li>- Vit sa première expérience en enseignement.</li> <li>- Devra être plus initiateur que récepteur pendant le programme.</li> </ul>

Nous voyons par ce tableau que, malgré leur situation semblable, le probaniste doit démontrer plus d'autonomie que le protégé. Ceci est dû au fait que les activités d'accompagnement et les rencontres avec le "mentor" sont plus nombreuses dans le mentorat que dans la probation.

- Le directeur

Dans un programme de probation, le directeur est le premier responsable du probaniste, tandis que dans un programme de mentorat, le directeur n'est pas

le premier responsable du protégé. Le tableau IV met en relief la différence marquante entre ces deux profils.

**TABLEAU IV**

Profils des directeurs

<b>Directeur dans le programme de mentorat</b>	<b>Directeur dans le programme de probation</b>
- Le directeur n'est pas le premier responsable du protégé.	- Le directeur est le premier responsable du probaniste.

- Le conseiller ou le comité de stage

Ces deux types de participation sont à la base très différentes. Tout d'abord, le conseiller dans le programme de mentorat est une personne (retraité de l'enseignement, psychologue, conseiller pédagogique), tandis que le comité peut être constitué de deux ou trois personnes. Ensuite, le profil du conseiller en est un de personne-ressource tandis que le comité détient plutôt un rôle d'évaluateur. Voyons comment s'articulent ces différences dans le tableau V.

**TABLEAU V**

Profils du conseiller et du comité

<b>Conseiller (mentorat)</b>	<b>Comité (probation)</b>
- Une seule personne.	- Deux ou trois personnes.
- Profil de personne-ressource.	- Profil d'évaluateur.

Nous voyons dans ce tableau l'intérêt administratif du comité, c'est-à-dire l'évaluation du probaniste. Il est cependant intéressant de savoir que dans le cadre du programme de probation, l'enseignant débutant a plus de chance de rencontrer une personne-ressource avec qui il s'entendra bien étant donné que le comité est composé de deux ou trois personnes.

### 5.1.3 Tâches des participants

#### - Le "mentor" et l'enseignant-associé

Les "mentors" doivent rencontrer leurs protégés au moins une heure la semaine, assister aux rencontres mensuelles avec le conseiller et le directeur et participer, s'il y a lieu, aux séminaires à l'université. Ils doivent aussi observer leur protégé enseigner une fois le mois. La tâche de l'enseignant-associé consiste à informer le probaniste du fonctionnement de l'école et à faciliter son intégration. Il doit le rencontrer le plus souvent possible à l'extérieur des deux rencontres d'évaluation, à la fin de chacune des années du programme. Au terme du programme, il doit signer le formulaire de non-recommandation ou de recommandation au brevet d'enseignement. Voyons la comparaison dans le tableau. Le tableau VI nous présente un condensé de ces deux tâches.

TABLEAU VI

Tâches du "mentor" et de l'enseignant-associé

"Mentor"	Enseignant-associé
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informe le protégé et favorise son intégration.</li> <li>- Rencontre le protégé une fois par semaine.</li> <li>- Rencontre une fois par mois avec le conseiller et le directeur.</li> <li>- Observe le protégé enseigner une fois le mois.</li> <li>-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informe le probaniste et favorise son intégration.</li> <li>- Rencontre le probaniste le plus souvent possible ou quand le probaniste le demande.</li> <li>- Rencontre une fois l'an pour évaluer le probaniste.</li> <li>- Peut observer le probaniste une ou plusieurs fois pour faciliter l'évaluation.</li> <li>- Doit signer le formulaire de recommandation ou de non-recommandation ou brevet d'enseignement.</li> </ul>
- Un tiret seul indique l'absence de mention de cet élément dans les écrits.	

Le "mentor" et l'enseignant-associé doivent tous les deux informer le protégé du fonctionnement de l'école et favoriser son intégration. Les différences majeures se situent autour des rencontres. Le "mentor" doit rencontrer son protégé une fois la semaine et l'observer enseigner une fois par mois. Dans le programme de probation ces rencontres et ces observations sont laissées à la discrétion de l'enseignant-associé. Dans le mentorat, le "mentor" doit rencontrer le conseiller et le directeur une fois par mois. Enfin, l'enseignant-associé doit signer le formulaire de recommandation ou brevet d'enseignement. Cet élément n'est pas mentionné dans le programme de mentorat.

- Le protégé et le probaniste

Dans un programme de mentorat, le protégé doit communiquer ses besoins aux participants ("mentor", conseiller, directeur, etc.). Il doit rencontrer son "mentor" au moins une heure par semaine et l'observer en classe. Il doit aussi rencontrer le conseiller et le directeur une heure par mois. Le protégé doit participer aux deux cours sur le mentorat donnés par l'université. Le protégé est appelé à vivre une relation d'aide dans laquelle il doit s'impliquer.

Dans un programme de probation, le probaniste doit faire la preuve de sa compétence. Il doit recourir à des mesures d'aide qui faciliteront son intégration et communiquer ses expériences à son enseignant-associé. Le tableau VII présente une comparaison des deux tâches.

TABLEAU VII

Tâches du protégé et du probaniste

<b>Protégé</b>	<b>Probaniste</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Communique ses besoins à son "mentor".</li> <li>- Rencontres hebdomadaires avec son "mentor".</li> <li>- Observations en classe prévues.</li> <li>- Rencontres mensuelles avec le conseiller et le directeur.</li> <li>- Participe à deux cours donnés par l'université.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Communique ses besoins à son enseignant-associé.</li> <li>- Rencontres non formelles souhaitées ou demandées par le probaniste.</li> <li>- Observations en classe souhaitées ou demandées par le probaniste.</li> <li>- Rencontres d'évaluation à la fin de chacune des années.</li> <li>-</li> </ul>
- Un tiret seul indique l'absence de mention de cet élément dans les écrits.	

Nous pouvons observer par cette mise en parallèle qu'il est beaucoup plus facile pour l'enseignant débutant de communiquer ses besoins dans le cadre du programme de mentorat puisque les rencontres et les observations sont déjà prévues, ce qui n'est pas le cas dans le programme de probation. De plus, le protégé doit participer à deux cours ce qui n'est pas mentionné dans le programme de probation.

- Les directeurs

Le directeur dans un programme de mentorat supporte l'équipe "mentor"-protégé, en facilitant l'organisation du programme. Il sélectionne les "mentors", prévoit des tâches complémentaires, assiste aux rencontres

mensuelles pour offrir de l'aide à l'équipe et il fait connaître le programme aux membres de sa commission scolaire. Son rôle en est un de facilitateur.

Le directeur dans un programme de probation est le premier responsable du stage probatoire au niveau de l'école. Il veille à la formation des comités de stage et peut recommander un enseignant-associé à un probaniste. Le directeur, à l'aide du comité de stage, évalue le probaniste à la fin de chacune des deux années de probation. Le tableau VIII nous aide à voir les différences entre les tâches de ces deux personnes.

TABLEAU VIII

Tâches des directeurs

Directeur (mentorat)	Directeur (probation)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sélectionne les "mentors".</li> <li>- Supporte équipe "mentor"-protégé.</li> <li>- Rencontres mensuelles avec le protégé et le "mentor".</li> <li>- Agit comme facilitateur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut recommander un enseignant-associé.</li> <li>- Forme le comité de stage.</li> <li>- Rencontre d'évaluation à la fin de chacune des deux années.</li> <li>- Agit comme évaluateur.</li> </ul>

Dans les deux programmes, le directeur voit à la sélection ou à la recommandation d'un "mentor". La première différence réside dans la tâche. Dans le mentorat, le directeur doit rencontrer de façon mensuelle l'équipe "mentor"-protégé, tandis que dans la probation, une seule rencontre est imposée soit celle de l'évaluation finale. Cette distinction en appelle une



autre, au plan de la visée de la tâche : d'une part, une tâche d'aide, de facilitation à l'intégration à la culture d'une école et, d'autre part, une tâche d'évaluation d'un geste professionnel.

#### - Le conseiller ou le comité

Le conseiller dans un programme de mentorat offre son support, son expérience et sa connaissance à l'équipe "mentor"-protégé. Il facilite le développement professionnel du protégé en commentant son journal de bord et en l'observant en classe. Il peut aussi recommander une note pour son cours de stage intensif. Finalement, le conseiller rencontre l'équipe "mentor"-protégé une fois par mois.

Le comité de stage dans un programme de probation devrait rencontrer le probaniste une fois par étape, en plus des deux rencontres d'évaluation de fin d'année. Lors de ces rencontres, le comité peut aider le probaniste à trouver des solutions aux difficultés éprouvées dans son enseignement. Mettons les deux tâches en parallèle dans le tableau IX qui suit.

TABLEAU IX

Tâches du conseiller et du comité de stage

<b>Conseiller (mentorat)</b>	<b>Comité de stage (probation)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Offre son support, son expérience et sa connaissance à l'équipe "mentor"/protégé.</li> <li>- Commente le journal de bord du protégé.</li> <li>- Doit l'observer en classe.</li> <li>- Peut recommander une note pour le cours stage intensif.</li> <li>- Rencontre l'équipe "mentor"/protégé une fois par mois.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aide le probaniste à trouver des solutions aux problèmes rencontrés.</li> <li>-</li> <li>- Peut l'observer en classe afin d'évaluer le probaniste.</li> <li>- Doit recommander le probaniste au brevet d'enseignement.</li> <li>- Rencontre obligatoire à la fin de chacune de deux années pour évaluer le probaniste.</li> </ul>
- Un tiret seul indique l'absence de mention de cet élément dans les écrits.	

Tant le conseiller que le comité aide l'enseignant débutant à trouver des solutions aux problèmes qu'il rencontre. Le conseiller doit commenter le journal de bord du protégé. Ceci n'est pas mentionné dans le programme de probation. Le conseiller doit observer le protégé enseigner tandis que le comité n'est pas tenu de le faire. Le conseiller peut recommander une note pour le cours stage intensif du protégé. Le comité n'a pas à faire cette recommandation mais plutôt celle au brevet d'enseignement. Le conseiller rencontre l'équipe "mentor"-protégé une fois par mois tandis que le comité ne doit rencontrer le probaniste que deux fois pour son évaluation.

#### 5.1.4 Insertion du programme dans la formation

Le programme de mentorat commence dès la fin des études ou l'obtention du premier contrat à temps complet. La formation pratique s'active donc pour le protégé dans cette situation.

La formation s'insère aussi dans le cheminement des "mentors" qui sont sélectionnés. Il doivent suivre deux cours, soient "Les principes directeurs du mentorat et "Enrichir le rôle du "mentor"". Enfin, l'équipe "mentor"-protégé doit participer à différents séminaires pendant l'année.

Le programme de probation commence à la fin des études et au premier contrat à temps complet de plus de vingt jours qu'obtient le probaniste. Les éléments de compétence sur lesquels le probaniste sera jugé sont la connaissance des objectifs du programme, les stratégies d'enseignement, la mesure et l'évaluation et les relations avec les autres. Voyons le tableau X pour la comparaison de ces deux types d'insertion.

TABLEAU X

Insertion des programmes dans la formation

Mentorat	Probation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'active dès la fin des études et l'obtention d'un contrat à temps complet.</li> <li>- Formation des "mentors".</li> <li>- Durée du programme : un an.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'active dès la fin des études et l'obtention d'un contrat à temps complet de plus de 20 jours.</li> <li>-</li> <li>- Durée du programme : deux ans.</li> </ul>
- Un tiret seul indique l'absence de mention de l'élément dans les écrits.	

Nous voyons par ce tableau que le début des deux programmes s'active dans le même contexte. La grande différence est la durée des programmes. Ayant moins le suivi du probaniste dans le programme de probation, il devient important de prolonger sa période d'intégration. Pour ce qui est de la formation des enseignants-associés, l'expérience américaine démontre l'intérêt et l'avantage qu'il y a à ce que les "mentors" reçoivent une formation qui les habilite à mieux transmettre leurs expériences à leur protégé.

#### 5.1.5 Rattachement administratif

Le programme de mentorat est rattaché à l'école. Le "mentor" est dégagé d'une partie de sa tâche et reçoit une prime salariale à la fin de l'année. Aucun participant n'a le devoir d'évaluer le probaniste. Le programme dure un an. La seule recommandation possible est d'allonger le programme à deux années.

Le programme de probation est aussi rattaché à l'école et à la commission scolaire et a pour but l'évaluation du probaniste. Le directeur, aidé du comité de stage, doit recommander le probaniste au brevet d'enseignement. Dans chaque commission scolaire, un responsable est chargé de coordonner et de superviser l'application du programme. Il assure la communication entre la direction régionale du ministère de l'Éducation et de la commission scolaire. Le tableau suivant met en relief les nombreuses différences.

TABLEAU XI

Rattachement administratif des programmes

Mentorat	Probation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programme rattaché à l'école.</li> <li>- Rémunération.</li> <li>- Tâche allégée.</li> <li>- Université évalue le protégé.</li> <li>- </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programme rattaché à l'école.</li> <li>- </li> <li>- Tâche complète.</li> <li>- Comité de stage évalue le probaniste.</li> <li>- Responsable dans la commission scolaire supervise le programme et fait le lien entre Ministère et commission scolaire.</li> </ul>
- Un trait seul indique l'absence de mention de cet élément dans les écrits.	

La différence majeure que l'on aperçoit grâce à cette mise en parallèle est au niveau du renforcement chez les enseignants-associés. L'expérience américaine démontre qu'il est possible d'aménager les tâches des enseignants-associés de façon à leur donner du temps pour rencontrer les protégés. Quant à la rémunération, elle peut se matérialiser de bien des façons. Des livres de

références sur le mentorat, des séminaires, quelques conférences accompagnées de goûters sont autant de façons de remercier et de reconnaître le dévouement des enseignants-associés. Une autre différence importante que l'on remarque est le rôle de l'université dans le mentorat. En effet, elle tient un rôle administratif dans le sens qu'elle évalue le protégé. L'évaluation du probaniste, quant à elle, est envoyée à la commission scolaire qui supervise le programme et fait le lien avec le Ministère.

## 5.2 Comparaison des éléments dynamiques des programmes.

### 5.2.1 Les relations entre les participants

Tous les participants d'un programme de mentorat doivent établir des rapports de confiance entre eux. Le "mentor" doit être très attentif aux besoins du protégé. Par sa formation, il l'aide et le conseille aussi souvent qu'il lui est possible. Le protégé a la possibilité de parler à son "mentor", son directeur ou son conseiller, en toute confidentialité et sans sanction quant à l'évaluation de ses performances pédagogiques. Il est en droit d'attendre d'eux professionnalisme et disponibilité. Les participants, par leurs questions, leurs conseils, leurs remarques, amènent le protégé à s'analyser et à trouver ses propres solutions.

Le probaniste doit prendre l'initiative d'informer les participants de ses projets, de ses réussites ou de ses échecs. Les relations pédagogiques entre les participants sont teintées par l'évaluation étant donné le but du programme. La relation d'aide s'inscrit dans le cadre de rencontres informelles entre les participants. De plus, la relation pédagogique est différente selon la formation à la supervision des enseignants-associés à l'encadrement. Voici un tableau qui met ces éléments en parallèle et permet d'en voir les ressemblances et les différences.

TABLEAU XII

Relations entre les participants dans les programmes

Mentorat	Probation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Mentor" est formé à accompagner le protégé.</li> <li>- </li> <li>- Rencontres fréquentes de soutien.</li> <li>- Relations concrétisées lors des rencontres et des activités d'accompagnement entre les participants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- </li> <li>- Probaniste est évalué par son enseignant-associé et son directeur.</li> <li>- Rencontre d'évaluation annuelle.</li> <li>- </li> </ul>
- Un tiret seul indique l'absence de mention de cet élément dans les écrits.	

L'évaluation étant très présente dans le programme de probation, il devient évident que les relations entre les participants en sont teintées.

La régularité des rencontres est, dans le mentorat, importante pour le développement de bonnes relations entre les participants.

### 5.2.2 Les activités d'accompagnement

Des rencontres hebdomadaires sont prévues entre le "mentor" et son protégé pour qu'ils puissent échanger sur leurs expériences professionnelles et personnelles et trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Pendant ces rencontres, le "mentor" peut aider le protégé à planifier et à évaluer son enseignement. Il prend aussi le temps de l'écouter et de le réconforter au besoin. Des observations en classe avec des rencontres, avant et après, sont aussi organisées tant avec le "mentor" que le conseiller. Les observations permettent au "mentor" et au probaniste de bien analyser leur enseignement. À cela s'ajoute des rencontres mensuelles avec le directeur et le conseiller. Ils agissent comme personne-ressource auprès de l'équipe "mentor"-protégé. Les cours à l'université et les séminaires de formation sont aussi des activités où le "mentor" accompagne son protégé dans son développement professionnel.

Les activités sont limitées dans ce programme étant donné l'absence de temps formel chez l'enseignant-associé et le probaniste. Des rencontres non-formelles sont souhaitées ainsi que des observations dans les classes de



l'enseignant-associé et du probaniste. Le tableau XIII montre les deux types d'activités d'accompagnement.

TABLEAU XIII

Activités d'accompagnement dans les programmes

Mentorat	Probation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rencontres hebdomadaires entre "mentor" et protégé.</li> <li>- Rencontres mensuelles entre "mentor", protégé et directeur.</li> <li>- Rencontres mensuelles entre "mentor", protégé et conseiller.</li> <li>- Observations en classe à tous les mois.</li> <li>- Tenue d'un journal de bord par protégé.</li> <li>- Séminaires à l'université pour "mentors" et/ou protégés.</li> <li>-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> <li>-</li> <li>-</li> <li>-</li> <li>-</li> <li>-</li> <li>- Rencontre finale d'évaluation : comité de stage et probaniste.</li> </ul>
- Un tiret seul indique l'absence de mention de cet élément dans les écrits.	

Il est de notre avis en nous référant à notre expérience personnelle que l'absence d'activités d'accompagnement dans notre programme de probation est à la source de son échec. C'est en lisant Bas-Isaac (1989) que nous comprenons jusqu'à quel point ces activités jouent un rôle important pour le protégé.

Ce sont au travers de ces activités d'accompagnement que les protégés vivent leurs premières réussites en enseignement. L'expérience américaine démontre que les protégés ont besoin de soutien et d'encouragement et ce n'est seulement lors de rencontres non évaluatives qu'ils reçoivent la compréhension dont ils ont besoin pour continuer. Si les rencontres ne sont pas prévues au calendrier, il n'y a pas d'échange et s'il n'y a pas d'échange il y a possibilité de perdre un enseignant prometteur. Notre expérience de la probation nous prouve que la relation que nous avons avec notre "mentor" est souvent la chose à laquelle un probaniste s'accroche le plus durant sa première année. Il devient donc urgent que le programme de probation ou plutôt ses instigateurs fassent tout en leur pouvoir pour favoriser ces relations riches en potentiel.

La comparaison des éléments structurels et dynamiques des deux programmes nous permet d'entrevoir les possibilités d'enrichissement de notre programme de probation. Tout n'est pas à refaire mais il convient d'enrichir les éléments dynamiques afin d'assurer un meilleur développement du probaniste. À la lumière du concept de mentorat, nous verrons, dans le chapitre suivant, à quoi pourrait ressembler un programme de probation enrichi ou un programme d'insertion professionnelle accessible aux enseignants québécois et à notre système éducatif.

## CHAPITRE VI

### Vers un modèle de programme d'insertion professionnelle

La vision et la description plutôt administrative de la probation qu'a élaborée le M.E.Q. n'empêche en rien la bonification du programme. Ce chapitre jettera une nouvelle lumière sur la probation québécoise et suggérera différentes façons d'humaniser notre programme de probation de façon à rencontrer les besoins des enseignants débutants.

Ce chapitre traitera des éléments du programme qui peuvent accueillir ses suggestions comme les rôles des différents partenaires du programme.

- L'enseignant-associé : vers une reconnaissance institutionnelle

L'expérience américaine démontre que la sélection des "mentors" est importante puisqu'ils doivent être volontaires, motivés par le programme, très compétents et aptes à encadrer un protégé. Dans notre système de probation, le directeur propose souvent un enseignant-associé pour la matière et le niveau auquel il enseigne. Ces deux critères sont importants mais il faut aussi tenir compte du dynamisme du "mentor" et de la possibilité de compatibilité avec le protégé avant de recommander ce "mentor" pour augmenter les chances de réussite de l'équipe "mentor"-protégé.

Une bonne partie de la réussite d'un programme de mentorat vient du temps que l'on y consacre et donc des tâches allégées des "mentors" qui leur permet d'encadrer leur protégé (Ganser, 1991b). Dans notre contexte socio-économique québécois, il devient indispensable d'entrevoir des négociations entre les commissions scolaires, les syndicats et le ministère de l'Éducation, afin de réorganiser les tâches d'enseignement. L'organisation actuelle permettrait peut-être de réserver les périodes de tâches complémentaires d'un enseignant-associé et d'en faire des périodes d'encadrement. Un exemple serait qu'un enseignant-associé, plutôt que de surveiller la bibliothèque un midi, prenne le temps de rencontrer son probaniste. Enfin, le renforcement positif s'est avéré très encourageant pour les "mentors" aux États-Unis. En effet, Gordon (1991) précise que même les petites choses comme payer un congrès ou encore acheter quelques livres sur le mentorat encourage vraiment un "mentor".

#### - Le probaniste : vers une tâche allégée

Dans notre programme de probation, il incombe au probaniste d'aller vers les ressources et de trouver ses propres solutions. Dans un programme de mentorat, le protégé se sent moins anxieux, parce que les ressources viennent à lui et qu'il n'a qu'à identifier ses besoins. Gordon (1991) affirme que le niveau de stress des protégés descend rapidement dès que le programme de mentorat commence. Ils ont le temps de réfléchir à leur enseignement, parce qu'ils ont moins de responsabilités qu'ils le croyaient. Les protégés commencent tranquillement et, avec le temps, les responsabilités et les tâches s'additionnent. Gordon (1991) dit qu'il est important pour un protégé de ne pas se sentir constamment débordé ou

dépassé par les événements. Il est souhaitable que les probanistes puissent avoir des tâches moins exigeantes en début de carrière. Ils pourraient ainsi se familiariser avec les exigences de leur nouvelle profession et prendre de l'assurance. Gordon (1991) affirme qu'une tâche d'enseignement de plus d'une matière et plus d'un niveau, contribue largement au stress qui amène un protégé à abandonner la profession. Or, dans notre contexte québécois, ce n'est qu'une question d'organisation des tâches. Dès lors, tenir compte de ces réalités est donc chose possible, qui viendrait faciliter l'insertion du probaniste. Enfin, la tenue d'un journal de bord et les rencontres hebdomadaires avec son enseignant-associé sont des actions concrètes qui contribuent au développement du probaniste.

- Le directeur du programme de probation : vers une plus grande disponibilité.

Dans un programme de mentorat comme de probation, le directeur sélectionne les "mentors", organise des temps de rencontre pour l'équipe "mentor"-protégé, supervise le programme, le fait connaître au personnel de la commission scolaire et agit en facilitateur.

Ganser (1991a) rapporte que les protégés apprécient beaucoup les rencontres et les observations formatives. En effet, les participants au programme aiment pouvoir recueillir des données tout au long du développement du protégé. Les observations sont partagées au moment de l'évaluation finale. Les administrateurs prennent en considération ces observations, puisqu'ils ne sont pas sur le terrain pour évaluer le protégé. Le protégé connaît très bien les critères sur lesquels il sera jugé et profite au maximum du programme, afin

d'être bien évalué. Il serait facile de modifier le programme de probation afin d'augmenter le nombre de rencontres ce qui assurerait un meilleur suivi du probaniste, le rassurerait davantage et permettrait ainsi de diminuer la tension inhérente à l'évaluation.

- Le comité de stage : l'intégration à la culture de l'école

L'expérience américaine démontre l'importance du comité de stage pour que le probaniste puisse être accompagné dans son cheminement.

De plus, l'école et le programme de probation bénéficieraient sûrement de l'expertise d'un conseiller, que ce soit le psychologue, le psycho-éducateur, un professeur d'université, le travailleur social, le conseiller pédagogique ou un enseignant retraité, comme personne-ressource en matière de relation d'aide, d'encadrement et de développement professionnel. Il existe dans nos écoles des personnes dont l'expertise bénéficierait à un programme enrichi de probation.

De plus, nous croyons que le sentiment d'appartenance à l'école en serait augmenté chez le probaniste qui trouve des relations significatives à l'école où il enseigne. Les sentiments d'isolement que nous avons vécu en probation ne seraient peut-être plus vécus par les futurs probanistes. Ce comité pourrait avec plus de facilité qu'une seule personne favoriser l'intégration du probaniste à la culture de l'école où son stage se réalise.

- Insertion institutionnelle : une formation au mentorat

Les deux programmes s'insèrent au début de la carrière de l'enseignant, soit pendant ses deux premières années d'enseignement. Avec les récentes modifications des baccalauréats en enseignement qui consistent à augmenter les heures de stages en dernière année d'études, il serait possible de penser à insérer le programme de mentorat à ce moment de leur formation.

Pour les enseignants-associés, une formation sur les principes du mentorat doit être organisée en début de programme. Une analyse de 164 questionnaires remplis par des "mentors" montre que l'analyse et la planification de l'enseignement, la gestion de classe, les habiletés liées au coaching et à la supervision reviennent dans presque tous les programmes (De Bolt, 1992).

Notre calendrier scolaire québécois prévoit déjà des journées pédagogiques pendant lesquelles une personne-ressource pourrait donner ces formations.

- Le mentorat est directement rattaché à l'école

Gordon (1991) démontre, par ses études, que ce n'est pas l'évaluation comme telle qui indispose le protégé, mais plutôt l'aspect "irrévocable" de cette dernière. En effet, les protégés qu'il a rencontrés lui disaient qu'ils se sentaient bien dans un processus d'évaluation formative. Les rencontres et les observations en classe se faisant plusieurs fois dans l'année,

le protégé se sent donc prêt à l'évaluation finale. Il serait à souhaiter que le programme de probation s'inspire de ces évaluations formatives et en ajoute à son programme. Tout comme dans un programme de mentorat, les participants partagent et notent alors leurs observations en vue d'évaluer le probaniste de façon continue. Le responsable de la probation au niveau de la commission scolaire conserve les mêmes tâches, mais est ainsi plus éclairé au moment de la recommandation finale. L'aspect dynamique étant la force du programme de mentorat, le programme de probation doit tenir compte du probaniste en tant que personne en développement et non pas seulement en tant que personne évaluée pour ses compétences. Ceci rejoint les buts des deux programmes. La certification des enseignants débutants étant un de ses buts qui ne peut être atteint en l'absence de relations significatives et d'activités d'accompagnement dans le programme de probation.

#### - Vers de meilleures relations entre les participants

Les travaux sur les relations entre les partenaires des programmes de mentorat ont permis aux chercheurs américains de noter une progression dans le développement des relations "mentor"-protégé. Phillips (1983) définit cette progression en six étapes : l'incitation, l'émerveillement, le développement, la désillusion, la séparation et la transformation. Peu importe le programme ou les étapes, une relation saine débute par une dépendance envers le "mentor" pour en arriver à l'autonomie et à la confiance en soi. Le programme de probation pourrait s'inspirer des études de Reiman et Ederfelt (1990) qui soulignent l'importance de certains aspects d'une relation soutenue entre l'enseignant-associé et le



probaniste. Ces aspects concernent la volonté de l'enseignant-associé de se mettre à la place du probaniste et de comprendre son point de vue; la réciprocité dans la communication entre les deux pour éviter le sentiment qu'a le probaniste de ne rien apporter à son enseignant-associé, et la volonté de l'enseignant associé d'amener le probaniste à une auto-analyse. D'autres aspects sont l'aptitude chez l'enseignant-associé d'exprimer simplement les abstractions de l'enseignement; le courage de défendre son protégé quand les tâches qu'on lui demande sont inappropriées au contexte du moment; la capacité de l'enseignant-associé d'accomplir plusieurs tâches à la fois sans se sentir débordé ou malheureux.

#### - Vers de nouvelles activités d'accompagnement

Les éléments que nous devrions retenir du programme de mentorat sont les rencontres planifiées entre les participants. En effet, un programme de probation est inefficace lorsqu'il n'offre pas de suivi. Il s'agirait simplement de prévoir une période par semaine pendant laquelle l'enseignant-associé rencontre son probaniste. Le directeur aurait à prévoir cette période dans leurs tâches réciproques. Pendant ces rencontres, le probaniste échange sur ses dernières expériences positives et négatives, il se confie, il pose ses questions. L'enseignant-associé l'écoute, le réconforte, le conseille et l'amène à trouver des solutions. Le même genre de rencontre doit s'organiser avec le conseiller, une fois par mois. Comme personne-ressource, le conseiller est externe et peut être plus objectif face à l'équipe enseignant-associé/probaniste. Il peut répondre aux questions auxquelles l'enseignant-associé n'a pu répondre, il peut encourager l'équipe et la diriger vers ses objectifs. Le conseiller peut aussi

supporter l'enseignant-associé dans ses angoisses et ses interrogations. Finalement, une rencontre mensuelle avec le directeur désigné au programme permettrait à l'équipe de poser les questions plus administratives. Il convient aussi de prévoir des temps d'observation dans les classes.

Le directeur doit voir à l'organisation et à l'accomplissement des activités d'accompagnement. Que ce soit au niveau des rencontres, des observations en classe ou des séminaires de formation, le directeur supervise la qualité de l'encadrement donné au probaniste. C'est à lui que le probaniste doit venir s'il est insatisfait de sa relation avec son enseignant-associé. Le directeur prévoit donc le temps des activités d'accompagnement et vérifie si elles profitent à l'équipe.

Ces suggestions resteraient à être concrétisées et à s'adapter selon le milieu dans lequel le programme prendrait place. Elles font place à des initiatives locales qui donneraient une couleur et une richesse particulière à chacun des programmes. Chaque école doit composer avec le personnel, le matériel et les besoins de sa clientèle. Il devient donc essentiel que se façonne un programme qui, riche en éléments dynamiques, saura valoriser ses enseignants d'expérience et garder les recrues prometteuses. L'essentiel d'un programme de probation réside non pas tant dans ses composantes structurales et dans l'organisation administrative mais davantage dans les éléments dynamiques qui le constituent. C'est pourquoi nos suggestions situent certes les tâches mais insistent surtout sur les activités d'accompagnement.

## CONCLUSION

Ce mémoire nous a permis de découvrir, après avoir fait un bref historique de la formation et de l'accréditation des maîtres et ciblé la problématique spécifique à la probation, un type de programme de mentorat américain susceptible d'enrichir notre programme de probation actuel. En effet, l'étude des éléments structurels et dynamiques des deux programmes a permis une comparaison plus éclairée et plus objective. Par la comparaison, certains éléments ont été retenus, ce qui a donné naissance à des suggestions, telles ajouter le but de l'épanouissement des probanistes au programme de probation et la rétention dans la profession. Il nous faut aussi sélectionner nos enseignants-associés, les former et les récompenser. Des rencontres formelles et des observations doivent être organisées entre les participants. La comparaison montre qu'il nous faut mieux encadrer nos probanistes. Cependant, nous devons avant tout reconnaître l'urgent besoin de renouveler notre programme d'entrée en profession. Les résultats de l'application d'un programme de mentorat s'avèrent très intéressants aux États-Unis et notre programme de probation offre déjà une structure qui pourrait accueillir quelques-unes de leurs idées. Des pistes de recherche en matière d'activités d'échange, de modalités, de collaboration, d'études sur le savoir enseignant, l'identification de "mentors" qualifiés s'offrent à nous et il serait donc intéressant de vérifier sur le terrain jusqu'à quel point les probanistes, leur enseignant-associé et l'école toute entière bénéficieraient de l'enrichissement du programme de probation.

Bien entendu, les suggestions que nous proposons et qui s'inspirent de l'expérience américaine n'apporte pas toutes les réponses en matière d'entrée en profession, mais ses éléments dynamiques sont intéressants et se sont révélés efficaces dans l'encadrement des protégés. Notre programme de probation a de sérieuses lacunes à ce niveau, et d'autres recherches pourraient soutenir le besoin de modifier les éléments dynamiques du programme de probation québécois.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.P. et Jomphe, G. (1984). L'évaluation dans un système intégré de gestion de programme, in ed. Paquette. Des pratiques évaluatives, Éditions NHP : Ottawa.
- Armstrong, P.G. (1984). New teachers: why do they leave and how can principals retain them? NASSP, Bulletin 68, 460 p.
- Bey, T (1990). Mentoring: developping successful new teachers. Association of teachers educators, UA, États-Unis.
- Boccia, J.A. (1991). Beginning teachers speak out: a study of professional concerns in the first three years of teaching : part II, elementary teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Parent A.M. (1965-1966). Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans le province de Québec (Rapport Parent). Québec : Éditeur officiel.
- De Bolt, G.P. (1992). Teachers induction and mentoring. School-based collaborative programs. Albany, New-York : State University of New York Press
- Gagnon, D. (1992). La formation des maîtres et l'autorisation légale d'enseigner au Québec. in Lemieux, (Ed). L'organisation de l'éducation au Québec : structures et fonctionnement, Agence d'Arc : Ottawa.
- Ganser, T. (1992a). Getting off to a good start: a collaborative mentoring program for beginning teachers. Paper presented at the Annual Diversify in Mentoring Conference, Chicago, II, avril 1992.
- Ganser, T. (1992b). The benefits of mentoring as viewed by beginning teachers and mentors in a state-mandated mentoring program. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Orlando, Florida.
- Ganser, T. (1992c). What are the important mentor roles: perceptions of participants in a state-mandated mentoring program. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, San Antonio, TX.
- Ganser, T. (1991a). Matching beginning teachers and mentors: perceptions of participants in a state-mandated mentor program. Paper presented at the annual conference of the Mentoring Association, Chicago II.

- Ganser, T. (1991b). Beginning teacher's and mentor's perceptions of effective mentoring programs. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Nouvelle-Orléans, LA.
- Gehrke, N.J. (1982). Teacher's role conflicts: a grounded theory-in-process. Journal of teacher education, 33,1.
- Gordon, S. (1991). How to help beginning teachers succeed. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, Virginia, États-Unis.
- Harris, M.M. and M.P. Collay (1990). Teachers induction in rural schools. Journal of development, 11,4.
- Huling-Austin (1988). A synthesis of research on teacher induction programs and practices. Nouvelle-Orléan, États-Unis.
- Huling-Austin, L. et Murphy, S.C. (1987). Assessing the impact of teacher induction programs : implications for program development. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.
- Huffman, G. et Leak, S. (1986). Beginning teacher's perceptions of mentors. Journal of teacher education, 37,1.
- Kurtz, W.H. (1983). How the principal can help beginning teachers. NASSP Bulletin 67, 459.
- Manley, M., Srudzinski, L. et Varah, L.J. (1989). Easing the transition for first-year teachers. NASSP Bulletin 73, 515.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). Lois et règlements sur l'éducation, volume : Éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1991). Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouveau et valorisation de la profession. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1989). Le stage probatoire des enseignants. Québec : Gouvernement du Québec.
- New Mexico State Department of Education (1988). Preliminary report New Mexico enrollment and teacher needs projections. Santa-Fe : New Mexico State Department of Education.

- Odell, S.J. (1990). A collaborative approach to teacher induction that works. Journal of staff development, 11,4.
- Odell, S.J. (1989). Developping support programs for beginnig teachers. États-Unis.
- Phillips, L. (1983). Establishing a formal mentoring program. Training and development journal, 37-2.
- Ray, E.B. (1985). Communication networks and job stress among teachers. Paper presented at the annual meeting of the Southern Speech Communication Association, Winton, Salem, N.C.
- Reinman, A.J. et Ederfelt, R. (1990). School based mentoring programs: untangling the tensions between theory and research. Report 90-7, Raleigh : N.C. Department of curriculum and instruction, North Carolina State University.
- Romatowski, J.A., Dorminey, J.J. et Van Voorhees, B. (1980). Teachers induction programs: a report. ERIC document no ED, 316, 525 p.
- Ryan, K., Newman, K.K., Mager, G., Applegate, J., Lasley, T. Flora, R. et Johnson, J. (1980). Biting the apple: accounts of first-year teachers. New-York : Longman.
- Schlechty, P.C. et Vance V. (1983). Recrutment, selecting and retention: the shape of the teaching force. The Elementary School Journal, 83,4, p. 469-487.
- Thibeault, J. (1994). Notes manuscrites prises pendant une entrevue avec un ancien étudiant de l'école normale de Trois-Rivières.
- Thibeault, J. (septembre 1991 à juin 1992). Journal de bord de ma première année d'enseignement. Notes manuscrites.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54,2.
- Warring, P.F. (1989). A collaborative mentor-mentee program based on the Bloomington, Minnesota public schools. Paper presented at the meeting of the Association of Teachers Educators, St-Louis.